

VIII COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN  
UNIVERSITARIA DE AMÉRICA DEL SUR

**La Gestión de la Educación Superior Universitaria  
como Derecho Humano y Bien Público Social**

ÁREA TEMÁTICA: GESTIÓN ACADÉMICA

Título de la Ponencia:

**OBJETIVOS E IMPACTOS DE LAS ACCIONES  
INSTITUCIONALES VINCULADAS CON LA  
PERMANENCIA DE LOS ALUMNOS DE GRADO**

Autores: Ing. Esp. Patricio Alberto Cullen

Lic. Esp. Alicia De León

Lic. Esp. Cristina Varanese

[cullenp@frd.utn.edu.ar](mailto:cullenp@frd.utn.edu.ar); [patricio.cullen@gmail.com](mailto:patricio.cullen@gmail.com)

ÍNDICE

RESUMEN	2
INTRODUCCIÓN	3
FACTOR INCIDENTE N°1: PRESENCIA EFECTIVA	4
FACTOR INCIDENTE N°2: TIEMPO EXTRAÁULICO Y EVALUACIÓN	6
FACTOR INCIDENTE N°3: “PERFOMANCE”	8
FACTOR INCIDENTE N°4: CAPACIDAD OPERATORIA FORMAL	9
FACTOR INCIDENTE N°5: ESTILOS DOCENTES	12
BIBLIOGRAFÍA	15

## **RESUMEN**

Se presentan los instrumentos y mecanismos institucionales que deberían ser creados o mejorados para revertir – preservando la calidad - la excesiva disparidad entre los indicadores de entrada y salida a las carreras de grado de la Facultad Regional Delta de la Universidad Tecnológica Nacional, y por extensión a las Facultades de Ingeniería de América del Sur

Se analizan los objetivos e impactos de las acciones de gestión académica propuestas para los factores incidentes en la permanencia de alumnos que se definen y caracterizan con un claro sentido de origen en el seno de un grupo de investigación de una institución definida, pero también con una intención de buscar elementos comunes para pensar los problemas de deserción y desgranamiento, de gran importancia estratégica en nuestra región.

Año tras año se registra un crecimiento de la matrícula, pero también se observa que no aumenta proporcionalmente la tasa de graduación. La universidad masiva plantea desafíos complejos que van a exigir la aplicación de instrumentos sofisticados para lograr obtener información relevante que permita formular los diagnósticos certeros y las herramientas adecuadas que mejoren las tasas de permanencia y graduación desde una perspectiva inclusiva.

## INTRODUCCIÓN

La tendencia hacia realidades de ingresos masivos de aspirantes a las carreras de grado de las universidades, que ya se avizora, es una consecuencia de necesidades y apetencias acrecentadas año tras año por las características de la “Sociedad del Conocimiento”. El afán de participar de la apropiación de conocimientos para mejorar las credenciales personales, para construir empleabilidad, es una realidad que plantea un desafío complejo al sistema universitario, que consiste en armonizar las tensiones que se establecen, inexorablemente, entre los objetivos vinculados con los aspectos de acreditación y habilitación de la titulación (permanencia) y los objetivos vinculados a los aspectos de calidad de los títulos otorgados, constituyendo este último la dimensión más relevante de la responsabilidad social universitaria.

Si resultara necesario elegir un solo indicador de la calidad de la enseñanza en carreras de ingeniería, el consenso se centraría en la calidad de las actividades propias de la cursada. Esas actividades reconocen un punto crucial, tanto desde la planificación docente que establece secuencias, tiempos y espacios de enseñanza-aprendizaje, como de la autogestión del alumno de su propia cursada. Ese punto crucial es la existencia de una presencia efectiva del alumno en el aula, laboratorio o campo, ejecutando realmente las actividades propuestas. Esa presencia efectiva es nuestro primer factor incidente en la permanencia con calidad. La cantidad de alumnos en los cursos regulares de grado ha de tornar necesario cursadas semipresenciales y, además, el alumno debe aportar tiempo extra para la profundización y niveles de interlocución con diversas fuentes no solamente las provenientes de los recortes epistemológicos y de contenidos que imparte la cátedra. El tiempo extraáulico que el alumno invierte en la cursada, constituye nuestro segundo factor incidente.

Por otra parte, se hace necesario medir la apropiación efectiva de los contenidos de cada materia del plan de estudios, por lo tanto la “performance” de los alumnos en evaluaciones diagnósticas al comenzar a cursar asignaturas con requerimientos de aprobación previa de correlativas es nuestro tercer factor incidente.

El cuarto factor, es la incidencia de la capacidad operatoria formal propia del alumno, suma de potenciales de comprensión y de análisis de contenidos no trabajados específicamente. Por último, no puede estar ausente el abordaje de la complejidad y diversidad de los estilos docentes, para proponer herramientas de diagnóstico y fomento de sinergias entre cátedras para optimizar el aporte docente al arduo tránsito del alumno por las aulas del grado universitario.

## **FACTOR N° 1: PRESENCIA EFECTIVA**

El diseño de herramientas dirigidas a un control eficaz de la presencia activa de los alumnos en las actividades de la cursada, utilizando recursos disponibles en estos tiempos, persigue dos objetivos concretos:

Ayudar al alumno a que aproveche mejor esfuerzos y tiempos propios y de la institución para incrementar sus posibilidades de firmar la materia al término de la cursada.

El otro objetivo es de importancia mayúscula, porque tiende a preservar la carrera docente<sup>1</sup>, en alto riesgo de desaparecer, si no se cuidan celosamente aspectos emergentes de la figura de “opinador ausente”<sup>2</sup>. Cuando el alumno opina, lo hace sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje, del cual es parte activa. Si no ha participado efectivamente y opina se desvirtúa el espíritu de la encuesta a alumnos en un marco de carrera docente, que no es, por cierto, y está muy lejos de pretender serlo, una forma coercitiva de someter la actividad docente a una evaluación por no pares, lo que sería discriminatorio respecto a la actividad de investigación - que sólo es evaluada por pares – y produciría un serio deterioro en el clima institucional – agravado si no se evita la difusión y uso parcial y descontextualizado de datos - en especial en las relaciones docente/alumno, afectando, justamente, las posibilidades de un cursado exitoso.

Los impactos, adicionales respecto a esas posibilidades, son emergentes de una adecuada planificación del titular de cátedra, de que se realicen efectivamente todas las actividades previstas en la planificación y que los docentes de la cátedra atiendan a los alumnos en los tiempos y espacios previstos, aspectos todos ellos que también deben ser controlados y registrados institucionalmente.

Por último hay un impacto sobre el clima institucional general referido a la relación entre las expectativas del alumno respecto a las actividades de evaluación de su rendimiento académico y cómo éstas influyen en el desempeño del alumno frente a la cursada. El control efectivo de la presencia activa en el aula, que es la esencia del factor incidente N°1, no consiste sólo en la presencia física sino en registrar, desde la cátedra, si el alumno se aboca a desentrañar los desafíos cognitivos que le plantean los problemas planteados en las guías de estudio, o sí, por el contrario, finalizadas las

<sup>1</sup> Hay un proceso de instauración de mecanismos de estabilidad docente asociada a una carrera docente, que normalmente incluyen encuestas a alumnos.

<sup>2</sup> En actas de tribunales de la inquisición se condenaba con firmas de muertos o ausentes, situación reflejada en analogías por la “picaresca española” con esa figura, para referirse a quien opina sin haber estado.

explicaciones del docente, completa sus apuntes o fotografía con el celular el pizarrón y se va del aula o permanece en ella en actitud pasiva, a la espera de una nueva intervención del docente.

Es perceptible un descenso respecto a la capacidad, entrenamiento y disposición del alumno para autogestionar sus avances en la aventura del conocimiento, es decir cada vez se observan más casos en que se constatan menores niveles de aptitud y de actitud para requerir, sí, guía y orientación al docente, pero no pretender que le resuelva el problema, copiarlo y esperar uno muy similar en la evaluación.

La exacerbación de esa actitud pasiva lleva a extremos tales como resultar perceptible que los alumnos se molestan si se les cuestiona esa modalidad meramente “utilitaria” de cursada o si se los remite a libros que cada vez consultan menos.

Reiteramos lo que ya hemos planteado, más allá del credencialismo, hay una responsabilidad social de la universidad – sin duda la principal – en el sentido de la calidad de formación de sus graduados, por lo cual cuando se habla de permanencia no sólo hay que hablar de indicadores temporales sino también del diseño de indicadores vinculados con la calidad de los estudios.

Se hace necesario analizar como grupo de investigación el perfil de los alumnos en cada uno de los niveles del plan de estudios e innovar en herramientas que puedan dar cuenta del grado de transformación genuina alcanzado por cada aspirante que inicia los cursos propedéuticos en alumno universitario, transformación que nos introduce, naturalmente, en la problemática del siguiente factor incidente.

## **FACTOR INCIDENTE N°2 : TIEMPO EXTRAÁULICO Y EVALUACIÓN**

Las horas presenciales que el alumno debe acreditar no son de ninguna manera suficientes para garantizar la calidad del graduado. El acrecentamiento del número de alumnos en los cursos regulares de grado ha de tornar necesario y casi inevitable combinar actividades semipresenciales en la cursada y, aún, temas que se acrediten por medio de herramientas virtuales, pero además, en el nivel universitario el alumno debe aportar tiempo extra para que el proceso de enseñanza aprendizaje tenga la calidad requerida.

No se nos escapa que las mediciones de este factor, conforman un tema altamente complejo porque debe ser investigado para cada materia, porque no es posible una medición objetiva de aportes de tiempos extraáulicos sin rozar la intimidad del alumno quien está en su derecho de tergiversar sus estimaciones para favorecer su imagen y, sobretodo porque en este punto hay una fuerte segmentación en el perfil docente que va desde el que considera que el alumno debe ser evaluado por el nivel de conocimientos que logra, incluyendo horas extraáulicas, hasta el docente que piensa que el alumno no debe ser “sorprendido” en la evaluación, es decir en los parciales y en los finales se debe preguntar lo que el alumno “sabe” que le van a preguntar y por lo tanto es suficiente lo que le han dado, en clase o en un apunte empaquetado y digerido, no siendo necesario por lo tanto frecuentar los libros. Esta última situación puede distorsionar la valoración que hace el alumno del docente, sobretodo por el perfil disímil, respecto a este punto, que tiene frente así, conduciendo el aprendizaje en las diferentes materias.

Además, queremos explayarnos especialmente en un impacto altamente negativo de la tolerancia respecto al tiempo extraáulico: la generación de un clima institucional que termina por convencer al alumno que puede ser un alumno mediocre y avanzar sin problemas en su cursada<sup>3</sup>. Insensiblemente se está tolerando una negociación implícita según la cual si el alumno aprueba no hay potencial de conflictos y todo el mundo se queda tranquilo. Derek Bok, que fue Rector de la Universidad de Harvard, propone— para evitar esa negociación - avanzar progresivamente en el objetivo de separar la función evaluación de los que han impartido la enseñanza. El primer paso es hacer más despersonalizada la instancia de examen final (Bok, D, 1992)

---

<sup>3</sup> Es notable el grado de dramatismo que aportan algunos alumnos al resultado negativo de los parciales. En ocasiones parecería que no aceptan la posibilidad de “retrasarse” y que ciertos parciales los tienen que aprobar sí o sí.

Siguiendo esta idea, en los cursos de primer año donde hay varios docentes distintos que dictan materias homogeneizadas deberían constituirse mesas generales y no mesas por curso donde se le garantiza al alumno que lo evalúa su docente.

Para avanzar en esa línea, otro instrumento adecuado podría ser estudiar posibilidades de colocar un “pool” de temas de finales con salida estocástica. La idea es que en el examen el temario no lo traiga el profesor que dictó la materia sino que salga de la PC. En el lenguaje de ahora se diría plataforma virtual de exámenes o “campus evaluativo virtual”. Más allá de nombres, quizás, el impacto sobre la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje sería muy superior a las otras propuestas que se están intentando generalizar sobre el uso de herramientas virtuales, donde muchas veces se pierde de vista la realidad de una brecha generacional que, en el caso de jóvenes que pueden acceder a la universidad, no les agrega demasiado en el campo informático porque son instrumentos que manejan con soltura y naturalidad, pero además pueden agravar peligros de comprensión integral, de análisis de valor y de capacidad de juicios autónomos, asociados todos ellos a nuevas generaciones expuestas – sin el blindaje de formación en base a textos escritos - a formas invasivas, manipuladoras y estructuradas de recibir mensajes que pueden mutilar aspectos relevantes de la inteligencia.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Es sintomático el caso de empresas que combinan procesos de producción con componentes de alto valor agregado con sistemas financieros y de comercialización de alta sofisticación. Esa categoría de empresas tiene dificultades para cubrir sus posiciones “ceo” con cuadros “young forties” propios.

### **FACTOR INCIDENTE N°3: “PERFOMANCE”**

Una evaluación independiente para medir en que medida los alumnos se han apropiado efectivamente de los conocimientos establecidos en los programas de las materias correlativas es pertinente en la investigación de la permanencia.

Las universidades tienen que dedicar tiempos y espacios institucionales, presupuesto y capacidades de gestión para mejorar los indicadores de eficiencia y de eficacia en la enseñanza de grado. Para lograr los objetivos se requiere aplicar recursos institucionales: para cruzar la información de varias asignaturas con correlativa común pero distintos requisitos previos de contenidos efectivamente apropiados; para detectar recurrencia de detección de casos de no apropiación; para cruzar “perfomance” de cada alumno en distintas asignaturas y en distintos niveles curriculares; para detectar casos de dependencia funcional con desfases entre la firma de los trabajos prácticos y el examen final; y para cruzar resultados reiterados de ciertos contenidos que los alumnos no alcanzan a apropiar con un nivel mínimo de transferibilidad, con los perfiles docentes de los integrantes de las cátedras que los dictaron. Es evidente que esta tarea sólo puede realizarse, con los espacios y tiempos necesarios, desde un grupo especializado, que vaya adquiriendo la mirada integral y comprensiva que es requerida por un fenómeno de alta complejidad, además multidimensional, y con solicitudes insoslayables de un tratamiento confidencial, y de interlocuciones con docentes y alumnos manejadas con profesionalismo, sensibilidad y discreción. También cabe reiterar que la mirada debe ser necesariamente aséptica e independiente y con actores de probado compromiso y militancia con la libertad de cátedra, en tiempos que desde posiciones de poder se avanza cada vez más sobre ámbitos que deben manejarse con absoluta libertad<sup>5</sup>

El impacto presumible de los estudios propuestos relativos a la medición de apropiación de requisitos previos ha de beneficiar importantes aspectos de la calidad de los estudios. Adicionalmente es evidente que ha de impactar favorablemente en el perfeccionamiento de la implementación de la carrera docente, en la eficacia del sistema de tutorías, en la percepción del alumno sobre la integración de saberes y en general en el clima institucional, en cuanto a potenciar valores culturales de esfuerzo y de perseverancia.

---

<sup>5</sup> Piénsese, por ejemplo, en los ámbitos judiciales y legislativos en nuestro país, donde se observa, gobierno tras gobierno, acrecentarse este problema. También hay que observar, con atención, el avance de criterios homogeneizadores derivados de los procesos de acreditación de nuestras universidades, subsidiarios, en algunos casos, de criterios impuestos por los países centrales, y cuya pertinencia para nuestro país debe revisarse.



#### **FACTOR INCIDENTE N° 4: CAPACIDAD OPERATORIA FORMAL**

Hay una característica personal de los alumnos que presumiblemente incide en su desgranamiento o deserción. Su estudio e interrelaciones con los otros factores incidentes, puede resultar de gran ayuda para potenciar acciones de gestión académica para mejorar la permanencia. Por esa razón hemos aplicado una prueba específica, como instrumento institucional, a los alumnos de las cuatro carreras de ingeniería que se dictan en nuestra Facultad Regional Delta (UTN).

Se plantean una serie de problemas a resolver sin clases ni estudios previos en un tiempo especificado – el mismo en todos los niveles de alumnos - Se incluyeron los siguientes aspectos:

- 1) Razonamiento combinatorio
- 2) Proporcionalidad
- 3) Coordinación de sistemas de referencia y movimientos relativos
- 4) Equilibrio mecánico
- 5) Razonamiento probabilístico
- 6) Operaciones proposicionales
- 7) Evaluación de variables.

Los resultados obtenidos en la administración de la prueba, evidencian algunos aspectos a considerar como relevantes:

##### **I- Seminario Universitario de Ingreso**

Se determina mayor dificultad con las preguntas correspondientes a Razonamiento combinatorio, Proporcionalidad, y Razonamiento probabilístico 27,6%, 29,9% y 36,4% respectivamente, versus la media general 40,7% de respuestas correctas.

Asciende a sólo el 36,2% , los alumnos calificados como Muy Bueno y Bueno y a 44,6% como Regular. Malo: 14,2%

Podemos interpretar que, en este nivel, los alumnos carecen de contenidos teóricos y de práctica de resolución de este tipo de problemas. Si bien los problemas pueden resolverse con capacidades operatorias formales y sin aplicación de contenidos específicos, no puede negarse que el conocimiento de la temática proporciona más chances de resolución correcta. Se infiere claramente la dificultad que presenta un gran porcentaje de los alumnos para la resolución de situaciones problemáticas, en particular en traducir el lenguaje coloquial en lenguaje simbólico.

##### **II- Primer Nivel de las Carreras.**

Se observa mayor dificultad con las preguntas correspondientes a Razonamiento combinatorio y Razonamiento probabilístico 37,5% y 48,8% versus la media general de 56,3% de respuestas correctas.

Ascienden a 70% los alumnos calificados como Muy Bueno y Bueno y a 25% como Regular.

En ambos aspectos analizados se nota una mejora importante en el desempeño de los alumnos de 1er. Nivel (Seminario Universitario aprobado) con respecto a los aspirantes aún no ingresados. La tendencia muy marcada de mejora en la capacidad operatoria formal de esta población respecto de la anterior, puede interpretarse como signo que el Seminario Universitario de Ingreso, produce una eliminación temprana de alumnos que no tienen el potencial necesario para enfrentar estudios universitarios. Esto enfatiza la importancia de articular acciones de gestión académica conjunta con las instituciones del nivel secundario para reducir la ocurrencia de esta deserción temprana.

Sin perjuicio de la continuidad de estas acciones de articulación Universidad-Escuela Media, la Facultad Regional Delta ha asumido desde sus inicios y en sus 35 años de trayectoria el compromiso de atemperar la brecha entre ambos niveles. A eso apunta la decisión de iniciar, a partir del año 2005, un curso anual para el ingreso que permita acentuar su carácter propedéutico, es decir de preparación para afrontar estudios superiores.

### III- Segundo Nivel

Se determina mayor dificultad con las preguntas correspondientes a Proporcionalidad, Coordinación de Sistemas de Referencia y Movimiento relativo y Razonamiento probabilístico 45,7%, 52,5% y 53% respectivamente, versus la media general de 59,5% de respuestas correctas. Este resultado está siendo transferido a los cursos del primero y del segundo nivel que tienen contenidos específicos de estos temas donde pueden mejorarse los indicadores de aumento efectivo de mayores niveles de resolución correcta por apropiación de contenidos específicos.

Asciende a 74,5% los alumnos calificados Muy Bueno y Bueno y a 25,5% como Regular

Comparando con el Primer Nivel se nota:

- un incremento con el porcentaje de respuestas correctas: 59,5% vs. 56,3%
- un incremento de la calificación promedio de los alumnos.

#### IV- Tercer Nivel

Se determina mayor dificultad con las preguntas correspondientes a

Razonamiento combinatorio y Proporcionalidad: 58% y 42%, vs. la media general de 84,2 % de respuestas correctas.

Asciende a 100% los alumnos calificados como Muy Bueno.

Se ha disminuido aquí la dificultad mayor respecto de la media de los temas vinculados con movimientos relativos y sistemas de referencia. La interpretación de este dato es relevante para los estudios vinculados al desgranamiento. Ciertos temas básicos deberían ser apropiados con la aprobación de la cursada y no del examen final, en función del régimen de correlatividades vigente en la Universidad Tecnológica Nacional.

La diferencia entre el 1er. y el 2do. Nivel no es significativa, mientras que se produce un salto notable en el 3er. Nivel.

La presunción de que recién en el 3er. Nivel el alumno está afianzado en su carrera se confirma así con esta prueba, asumiendo que el significado de estar afianzado en la carrera, implica un mejoramiento en su capacidad operatoria formal.

En 2do. nivel aún está presente un porcentaje elevado de alumnos que habiendo aprobado la cursada de asignaturas de primer nivel no ha aprobado el examen final de las mismas, y cursan 2do. nivel por el régimen vigente pero sin contar con requisitos previos para dicho cursado. Se destaca que en el tránsito del primero al segundo nivel se registra un desgranamiento significativo.

Así se determina que muchos alumnos de 2do. nivel presentan carencias académicas similares a los del 1er. Nivel en cuanto a capacidad operatoria formal lo que confirma que el nivel medio no está suministrando el potencial requerido para los estudios universitarios.

## **FACTOR INCIDENTE N° 5: ESTILOS DOCENTES**

Al principio todos los estudios acerca de los estilos docentes de los profesores no tenían otro sentido que identificar relaciones causa-efecto entre dichos estilos y el nivel de aprendizaje (éxito académico) de los alumnos, como si se hablara de estilos docentes eficientes y/o eficaces.

Posteriormente se atribuyó la máxima importancia a que el profesor utilizara en el aula métodos didácticos eficaces, al margen de la personalidad que pudiera poseer.

En una tercera época, se orientaron las investigaciones hacia el tipo de clima en el aula - para aprender es indispensable que haya un clima y un ambiente adecuados, constituido por la aceptación, la confianza, el respeto mutuo y la sinceridad que los diversos estilos docentes generan.

En base a lo normalmente aceptado podemos distinguir cinco estilos básicos, con características definidas:

Así un “profesor centrado en la tarea” prescribe tareas específicamente programadas con sus correspondientes materiales didácticos.

En el “profesor planificador corporativo”, (bajo la responsabilidad última del profesor) las instrucciones se programan conjuntamente por profesores y alumnos.

En el “profesor centrado en la asignatura” o materia o contenido, la aportación de los estudiantes queda prácticamente excluida.

El “profesor emocionalmente estimulante”, manifiesta un celo especial para conseguir que su enseñanza sea lo más atractiva y motivante posible.

El “profesor centrado en el aprendizaje” presta atención similar al alumno y a la materia objeto de enseñanza, considerando inaceptable el otorgar prioridad casi excluyente a cualquiera de ellos, en su orientación del desarrollo de los estudiantes.

Hay otros investigadores de la práctica docente que propusieron distintos criterios de caracterización de estilos docentes, lo que revela a esa diversidad como un indicador más de la complejidad científica y tecnológica de los procesos de enseñanza/aprendizaje.

La pedagogía universitaria es la teoría y la práctica de la enseñanza, sus requerimientos parten de un fenómeno social que implica la serie de aprendizajes singulares que realizan los adultos jóvenes. Este aprendizaje se ha visto condicionado por los requerimientos de calidad y masividad, que es necesario resolver con “formas de didáctica” adecuadas, es allí donde la formación docente aparece como crucial y define el estilo.

Todas estas cuestiones influyen en la búsqueda de modalidades apropiadas de resolución didáctica para apropiarnos de estilos docentes útiles para la problemática del acceso y permanencia en los primeros años de estudio.

Nuestro grupo de investigación indagó en la Facultad Regional Delta el estado de situación actual, respecto a la incidencia del estilo de nuestros docentes, en los procesos relativos a vivencias del alumno que rodean, contienen y atañen la transición que incluye el Acceso a la Educación Superior y la Permanencia sin desgranamiento hasta su graduación.

Se partió de supuestos básicos tales como que son múltiples los móviles que explican el fenómeno considerado de permanencia o no en la Facultad.

Se hizo necesario potenciar el elemento social y la comunicación adecuada a la tarea de la transferencia de los conocimientos, donde, como se sabe, el “estilo docente” aparece como un factor más a tener en cuenta.

Si bien pensamos, que la construcción de la red de comunicación que se establece en el aula está relacionada con el quehacer de los profesores y que una de las tareas de la profesión de enseñar, quizás la esencial, consistirá en crear un ambiente motivador que genere el autoconcepto positivo y que, adherimos a que se debiera crear un entorno seguro y ordenado que ofrezca a todo el alumnado la oportunidad de participar, en un clima con multiplicidad de interacciones que fomenten la cooperación y la cohesión del grupo, también hemos analizado la situación desde otros ángulos.

Dada la diversidad del alumnado la enseñanza no se puede limitar a proporcionar siempre el mismo tipo de ayuda, ni a intervenir de la misma manera, hay que diversificar los tipos de ayuda que preserven la actividad mental propia de cada alumno.

Intervenir y ofrecer apoyo en actividades al alcance de los alumnos, para que desarrollen capacidades para atribuir nuevos significados y sentidos a los contenidos que incorporan para que puedan aplicarlos en situaciones nuevas o más complejas.

Es allí, donde la consideración de los estilos docentes cobra importancia. En relación con esto último, el sistema de tutorías puede que esté contribuyendo al servicio de acompañar y asistir a los estudiantes en los primeros tiempos de su carrera, tanto en el ingreso como en su desempeño, en estos años se observa que sería necesario asistirlos en los aspectos pedagógicos del proceso de enseñanza-aprendizaje del nivel superior, muchas veces muy conflictivo para jóvenes que provienen de una situación de escuela

media en la que no han egresado con la preparación adecuada para enfrentar el estudio independiente.

En resumen, el profesor es responsable (y así lo han manifestado nuestros colegas en encuestas abiertas que hemos sostenido con ellos) de crear las condiciones necesarias para que se produzca un aprendizaje de calidad, pero sólo es posible si todos los participantes aportan su responsabilidad y sus recursos de experiencia, pues el saber se construye socialmente.

Todas las opiniones se encaminan, con distintos matices de énfasis, a que es necesario lograr mejores rendimientos educacionales, mayor igualdad de oportunidades, para lo cual se necesita volver a la “cultura del esfuerzo”. Lo que muestra la experiencia, es que el lugar de los profesores, las expectativas que los alumnos dirigen a ellos y el nivel de prestigio de que gozan, dependen de un conjunto de variables de diversa índole que incluye el clima Institucional de la Facultad, las funciones que se le atribuyen, el *ethos* profesional que en cada caso los profesores hayan logrado generar, como conciben los profesores su propia tarea y cuan intenso perciben los deberes que sobre ellos pesan, cual es el sujeto ante quienes ellos deben rendir cuentas.

Buena parte de los profesores están así, algo desorientados acerca de cual es su papel en una situación educativa, que para bien o para mal ha cambiado, y ya no es la misma a cuyo amparo se gestó la ideología de la profesión y las expectativas que configuran a la labor docente.

Hoy en día, como hemos visto, la situación es distinta. La opinión generalizada es que la profesión docente está hoy expuesta a demandas a las que no es fácil satisfacer de manera simultánea y esto genera cambios en los estilos docentes.

Todos opinan que varían “su estilo”, ya que no pueden pasar por alto la diversidad de los alumnos. A pesar de todo, los profesores no quieren renunciar a su ideal, que de alguna manera es la utopía de satisfacer todas las demandas sociales o, al menos reconocer la importancia de la distancia que los separa de su propio ideal.

## Bibliografía

Bok, Derek (1992): *Educación Superior*. El Ateneo, Buenos Aires, 57-60

Fernández Lamona, Norberto (2003): *La educación superior argentina en debate*. Eudeba, Buenos Aires

Medina Noya, José (2006): *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Lumen, Buenos Aires

Menin, Ovide (2006): *Pedagogía y Universidad, Currícula, Didáctica y Evaluación*. Homo Sapiens, Rosario

Sanjurjo, Liliana O. y Vera, María C (2004): *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Homo Sapiens, Rosario